

Lundgreen, Peter

Normierung und Nutzung: Schule zwischen verwaltetem Anspruch und gesellschaftlicher Inanspruchnahme. Neuere Untersuchungen zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 5, S. 797-812



Quellenangabe/ Reference:

Lundgreen, Peter: Normierung und Nutzung: Schule zwischen verwaltetem Anspruch und gesellschaftlicher Inanspruchnahme. Neuere Untersuchungen zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 5, S. 797-812 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142317 - DOI: 10.25656/01:14231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142317>

<https://doi.org/10.25656/01:14231>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrgang 28 – Heft 5 – Oktober 1982

I. Essay: Zur Grundwertediskussion

KARL-OTTO APEL

Die Situation des Menschen als ethisches Problem 677

II. Thema: Frühkindliche Erziehung

JOHANNA-LUISE
BROCKMANN

Ammentätigkeit in Deutschland (1750–1925). Problemskizze zu einem vernachlässigten Thema der Sozialgeschichte 695

JÜRGEN REYER

Entstehung, Entwicklung und Aufgaben der Krippen im 19. Jahrhundert in Deutschland 715

KORNELIA SCHNEIDER

Zur Situation der Krippenbetreuung. Ergebnisse einer explorativen Feldstudie 737

GABY FRANGER/MERAL
AKKENT/NERMIN GÜLTEPE

Lebensbedingungen und Erziehung türkischer Kleinkinder in der Bundesrepublik. Bericht aus einem Modellprojekt in Nürnberg 749

KURT LÜSCHER/INGRID
KOEBBEL/RUDOLF FISCH

Elternbriefe und Elternbildung. Eine familienpolitische
Maßnahme im Urteil der Eltern 763

III. Diskussion und Berichte

ERNST H. OTT

WILHELM FLITNER, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. Anmerkungen zu zwei Dokumenten 775

ALFRED SCHÄFER

Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik 785

PETER LUNDGREEN

Normierung und Nutzung: Schule zwischen verwaltetem
Anspruch und gesellschaftlicher Inanspruchnahme.
Neuere Untersuchungen zur Schulgeschichte des
19. Jahrhunderts 797

IV. Besprechungen

- | | |
|-----------------------------------|---|
| FRIEDRICH SCHWEITZER | LAWRENCE KOHLBERG: The Philosophy of Moral Development 813 |
| FRITZ OSER | KARL-ERNST NIPKOW: Moralerziehung 816 |
| DETLEF GARZ | FRITZ OSER: Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit 818 |
| JÜRGEN BLANDOW | ARBEITSGRUPPE TAGESMÜTTER: Das Modellprojekt Tagesmütter 823 |
| JÜRGEN REYER | BRIGITTE ZWERGER: Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten 829 |
| Pädagogische Neuerscheinungen 835 | |

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Zusammenstellung des Thementeils in diesem Heft: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19,
7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 27, 8035 Gauting.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, Bad Heilbrunn, bei.

ISSN 0044-3247

Normierung und Nutzung: Schule zwischen verwaltetem Anspruch und gesellschaftlicher Inanspruchnahme

Neuere Untersuchungen zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts

Schule als gesellschaftliche Institution erfreut sich nach wie vor eines hohen historiographischen Interesses, und zwar in ganz unterschiedlichen Fragehorizonten und wissenschaftlichen Traditionen. Eine Möglichkeit, die Spannweite der Untersuchungsrichtungen auszumessen, liegt in der Unterscheidung zwischen Schulpolitik und Bildungsverhalten, zwischen dem normierenden Eingriffsverhalten des Staates und der kollektiven Inanspruchnahme des jeweiligen Angebots, zwischen Intention und Funktion. Eine derartige Gegenüberstellung läßt die Bewertung von Befunden in doppelter Weise zu. Die normierte Intention kann, gemessen an der realisierten Funktion, als „nicht erreicht“, als „überhöht“ oder als „in ihrer Bedeutung überschätzt“ eingestuft werden. Umgekehrt kann die Schulrealität, gemessen an der Norm, als „defizitär“ oder als „unerwartet weniger folgenreich“, als „relativ autonom“ bestimmt werden. Beide Seiten bedürfen indessen vorderhand immer noch der gründlichen Erforschung, und oft gebieten dabei Erkenntnisabsicht und Forschungspragmatik eine einseitige Akzentsetzung. Einblicke in diese Lage vermitteln neuere Untersuchungen zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts.

Die folgenden Ausführungen sind angeregt von sechs wichtigen Neuerscheinungen, die hier vorgestellt, aber auch weiterführend diskutiert werden sollen. Zu diesem Zweck wird der Versuch unternommen, die verschiedenen Fragestellungen, Forschungsansätze und Ergebnisse zwei großen Zusammenhängen zuzuordnen: (1) Für das allgemeinbildende höhere Schulwesen steht zunächst H. ROMBERGS (1979) große Überblicksdarstellung zur Geschichte der einzelstaatlichen Bildungsverfassung. Darauf folgen die Untersuchungen von P. KOPPENHÖFER (1980) und M. KRAUL (1980) zu der speziellen, aber besonders interessanten Frage nach der sozialen Rekrutierung der höheren Schüler. (2) Das vielfach vernachlässigte gewerbliche Schulwesen wird für seine verschiedenen hierarchischen Ebenen vertreten mit L. U. SCHOLL (1978) für das polytechnische Schulwesen; mit CHR. SCHIERSMANN (1979) für die Provinzialgewerbeschulen; schließlich mit K. HARNEY (1980) für die Fortbildungsschule.

1. Höheres Schulwesen

Schule als „Veranstaltung der Verwaltung“, als „Leistung des Kulturverwaltungsstaates“ zwischen Reformzeit und Ende des Kaiserreichs (S. 177), ist das zentrale Thema von H. ROMBERG (1979). Der „Kulturstaat“ des 19. Jahrhunderts verwirklichte sich „im spannungsreichen Wechselverhältnis von staatlicher Kulturhoheit und staatlichem Dienst an der Kultur“, er nahm „die Bildungsidee als staatsgestaltendes Prinzip in sich auf“, und die „Bildungsverfassung“ wird demgemäß greifbar „in den grundlegenden staatlichen Bildungsentscheidungen wie in den zahllosen Detailregelungen des Bildungsverwaltungs-

rechts“ (S. 2). In dem angebotenen „umfassenden Überblick über die wichtigsten schulrechtlichen Bestimmungen der größeren deutschen Staaten im Bereich des höheren Schulwesens“ (S. 5) liegt denn auch der gewichtigste Ertrag dieser Arbeit. Auf der Basis verstreuter Rechtsquellen zielt der mit immensem Fleiß und erschöpfenden Nachweisen erstellte Mittelteil (440 S.) auf ein Kompendium zum einzelstaatlichen deutschen Bildungsverwaltungsrecht, gegliedert nach folgenden schulrechtlichen Materien: staatliche Schulverwaltung, staatliche Normierung von Schultypen, Kirche und höhere Schule, politische Parteien und höhere Schule, Städte und höhere Schule, private höhere Schulen, höherer Lehrerstand, Eltern und Schüler. Eingerahmt wird dieser Teil auf der einen Seite von einer Darstellung der Reflexion des Verhältnisses von Staat und höherer Schule im Spiegel pädagogischer Theorien (1792–1818), preußischer Schulgesetzentwürfe (1850–1877) und der zeitgenössischen Rechtslehre (110 S.). Auf der anderen Seite wird die „Rolle der höheren Schule im geistigen und sozialen Ausleseprozeß des Führungsnachwuchses“ (S. 557), insbesondere anhand von Ausbildungsvorschriften, dargestellt (100 S.).

Es dürfte zu den spezifischen Stärken und Schwächen einer über weite Strecken kompendienhaften Darstellung gehören, daß man vor einer Fundgrube steht, die für viele Einzelfragen Material bereitstellt und Antworten anbietet, daß man jedoch nach vollständiger Lektüre ein – vielleicht schwer vermeidbares – Mißverhältnis empfindet zwischen der Reihung geordneter Sachkomplexe und dem Mangel an thematischer Analyse, wie sie im Prinzip an vielen Stellen möglich gewesen wäre. Das breite Thema gibt hier freilich keine klaren Vorgaben. Bleibt damit eine gewisse Beliebigkeit der Akzentsetzung, so soll dessenungeachtet im folgenden versucht werden, wichtige Befunde unter übergreifenden Gesichtspunkten schärfer herauszuarbeiten.

1.1. Schule und Staat

Der systematische Vergleich der einzelstaatlichen Bildungsverfassung, dessen stärkere Durchführung im Horizont der Arbeit ROMBERGS gelegen hätte, zeitigt für viele schulrechtliche Materien (z.B. Kirche, Parteien, Städte, Privatschulen, Eltern und Schüler) ein erstaunliches Ausmaß an Übereinstimmung mit der ausführlicher vorgestellten preußischen Entwicklung. Ähnliches gilt für die grundlegende Konstellation von der Schule als „Veranstaltung der Verwaltung“, und zwar wegen der gemeinsamen verfassungsgeschichtlichen Rahmenbedingungen: Nicht nur im bürokratischen Absolutismus, sondern auch in der konsitutionellen Monarchie galt die *Prärogative der Verwaltung*, im Schulwesen ebenso wie in vielen anderen Bereichen, und das Scheitern aller Schulgesetzentwürfe (1850–1877) verstärkte nur noch die Herrschaft der Verwaltung über die Schule gegenüber einem möglichen parlamentarischen Einfluß (S. 177 ff.). Lediglich in Sachsen (1876) und in Elsaß-Lothringen (1873) kam vor 1918 ein Unterrichtsgesetz zustande (S. 190). Insofern ist es sicherlich faktisch zutreffend, für das Bildungswesen dieser Zeit das Verwaltungshandeln als „konkretisiertes Verfassungsrecht“ zu begreifen (S. 120).

Eine andere Frage ist es freilich, sich dabei das *staatliche Selbstverständnis* der Zeit, noch dazu das der Reformzeit, zu stark zu eigen zu machen für die Interpretation der staatlichen Schulpolitik. Wenn die Verwaltung als „Hort des unparteilichen Sachverständes“ (S. 197) gilt, wenn von der „Aufgabe“ des Staates in der organisatorischen und inhaltlichen

Bestimmung des Schulwesens die Rede ist (S. 11, 47 u.ö.), wenn ihm als „geistigem Wesen“ nicht der Verzicht „auf eine Wertung der ‚Echtheit‘ der Bedürfnisse“ der Gesellschaft hinsichtlich alternativer Bildungsziele zugemutet werden kann (S. 89), dann atmet die Darstellung ein erhebliches Maß an Staatsoptimismus und Teleologie, einen Mangel an Ideologiekritik. Dabei hätten die eigenen Ergebnisse an mindestens drei Stellen Anlaß geboten, stärker auf diese Fragen einzugehen. Gemeint sind die Diskrepanz zwischen den durchweg staatskritischen pädagogischen Theorien (S. 12ff.) und dem fortschreitenden Prozeß der Verstaatlichung des höheren Schulwesens (S. 45); ferner die Wandlungen des Staatsverständnisses und der staatlichen Bildungskonzeptionen selbst, von der idealistisch-staatsphilosophischen Begründung der Reformzeit zur proklamierten Befriedigung der „Bedürfnisse“ von Staat und Bürgern (S. 67f., 75ff.); schließlich die Konfliktzone zwischen staatlicher Schulpolitikkompetenz und den Städten, die den Hauptteil der Schulfinanzierung zu tragen hatten, ohne die „Bedürfnisse“ der städtischen Gesellschaft im gewünschten Ausmaß berücksichtigt zu sehen (S. 382ff., 409ff.).

Alternative „Bedürfnisse“, im Vergleich zum in allen deutschen Staaten siegreichen und dominierenden, staatlich verordneten Neuhumanismus des Gymnasiallehrplans mit den daran geknüpften Berechtigungen, lenken den Blick auf die *Institutionengeschichte des höheren Schulwesens*. Bemerkenswert in der Perspektive des Ländervergleichs ist zunächst die Übereinstimmung, mit der das neuhumanistische Gymnasium sich durchsetzte und staatsfunktional mit der Rekrutierung und Ausbildung der öffentlichen Führungsberufe verkoppelt wurde. „Der vollständige Sieg des Neuhumanismus“ (S. 235) ist um so erstaunlicher, weil er nicht nur *den* Staat gegen zeitgenössische Interessen an einer berufsbezogenen Ausbildung siegreich erscheinen läßt, sondern obendrein den „Kulturstaat“ über die „Finanz-, Handels- und Gewerbeverwaltung“ (S. 205f.). Der gleiche Staat, der damit die Bildungsansprüche der Gesellschaft dem Oktroi eines „wahren“ Bildungsideals unterordnete, konzedierte freilich für Teilbereiche seiner eigenen Beamtenschaft Sonderwege der Rekrutierung außerhalb des neuhumanistischen (griechischen) Gymnasiums: für Offiziere (S. 611ff.), Landräte (bis 1881; S. 589ff.) und technische Beamte (S. 591ff.). Auf der gleichen Linie liegt natürlich die Duldung und anschließende staatliche Regulierung des Realschulwesens, insbesondere der bekannte Kampf um die „Gleichberechtigung“ (1870–1900). Der Vergleich zwischen den einzelnen deutschen Staaten zeigt, daß das preußische höhere Schulwesen, das nach der Reichsgründung als stark vereinheitlichendes Vorbild wirkte, vor 1870 vielfach das relativ modernere war: sowohl in dem Ausmaß der Berücksichtigung realistischer Fächer im Gymnasiallehrplan („Utraquismus“) als auch in der Stärke des Realschulzweiges selbst (hier nur übertroffen von Hessen und Württemberg) (S. 198ff., 204f., 292ff.).

Im Bereich der *Lehrerrekrutierung* für die neuen höheren Schulen zeigen sich interessante Unterschiede zwischen den deutschen Staaten. Die frühe und radikale Trennung zwischen Geistlichen und Philologen, wie sie für Preußen seit 1810 vorgegeben ist, kontrastiert scharf mit der entsprechenden Entwicklung in Bayern (S. 487ff.) und Württemberg (S. 496ff.), wo Theologen bis nach der Jahrhundertmitte als Gymnasiallehrer arbeiteten. Umgekehrt wirkte die relativ frühzeitige Zweiteilung der Lehrerbildung mit einer wissenschaftlichen und einer allgemeinen praktischen Prüfung von Bayern (1873) und Württemberg (1898) aus auf Preußen (1917) (S. 477, 492ff., 501f.). Nicht in Preußen durchsetzen konnte sich dagegen die in Württemberg, Sachsen und Baden gegebene

Möglichkeit, daß Volksschullehrer sich für die unteren Klassen der höheren Schulen qualifizierten (S. 502, 510).

1.2. Schule und Universität

Die eigentliche Lehrerbildung vollzog sich auf der *Universität*, und es ist die Verkopplung von gymnasialer Vorbildung, Studium und Staatsprüfung, die das „Bildungsbürgertum“ konstituierte, Philologen zur Teilgruppe der „öffentlichen Führungsberufe“ machte. Hier zeigt sich der staatsfunktionale Aspekt der höheren Schule, und ihm wendet sich die Verfasserin unter der Frage zu, welche Rolle die höhere Schule im „Ausleseprozeß des Führungsnachwuchses“ gespielt hat. Freilich wäre es nötig gewesen, an dieser Stelle die Untersuchung zu erweitern und die Geschichte der Universitätsreform einzubeziehen. Daß dies nicht geschieht, ist um so erstaunlicher, als ein Gutteil der Gymnasialreform seine pragmatische Legitimation aus der Regelung des Übergangs zur Universität gewonnen hat.

Für die Verfasserin ist der Begriff des „Bildungsstudiums“ zentral, um die „Einheit von wissenschaftlicher Universitätsausbildung und schulischer Vorbildung auf neuhumanistischer Grundlage“ zu kennzeichnen (S. 578). „Der Staat füllte... das verfassungsrechtlich bereits im 18. Jahrhundert verankerte Prüfungsprinzip im höheren Staatsdienst materiell mit dem neuhumanistischen Bildungsprinzip aus“ (S. 577). Dabei dachte er (zunächst) nicht an eine Arbeitsteilung zwischen Allgemeinbildung (Gymnasium) und Fachbildung (Fakultätsstudien), sondern an die Fortsetzung gymnasialer Studien auf der Universität. In *Preußen* prüften hohe Schulverwaltungsbeamte, als Mitglieder in der Oberexaminationskommission, die Juristen in den allgemeinen Wissenschaften (der philosophischen Fakultät) (S. 577f., 588f.). Für Geistliche (S. 603) und Ärzte (S. 606f.) galten ähnliche Bestimmungen für ein „Bildungsstudium“. Die Prüfungsreglements für die Philologen gingen von der „Idee der Gesamtbildung“ aus, erstreckten sich „auf alle (!) Hauptlehrgegenstände der öffentlichen gelehrten, höheren Bürger- und Realschulen“ (S. 474). Der Druck der wissenschaftlichen Spezialisierung führte freilich dazu, daß sich überall der Fachbeamte immer stärker als Ziel auch der Prüfungsordnungen durchsetzte (S. 475f., 607). Die Allgemeinbildung war damit vor allem über das Abitur prüfungsrechtlich verortet; Restbestände des Bildungsstudiums erhielten sich im „Philosophikum“ sowie in den theoretischen Anteilen der praktischen Lehrerausbildung (S. 477).

In *Bayern* (bis 1849) und *Baden* (bis 1843) war das „Bildungsstudium“ der Juristen zunächst so organisiert, daß dem Fachstudium ein viersemestriges Studium der allgemeinen Wissenschaften *voraus*zugehen hatte. Diese Phase der Entwicklung ist indessen weniger, wie die Verfasserin meint, als Ausdruck des „herrschenden Wissenschaftsverständnisses“ (des Neuhumanismus) zu interpretieren (S. 594), sondern als Relikt der älteren, gemeineuropäischen Universitätstradition, nach der man die „Artistenfakultät“ durchlaufen haben mußte, bevor man in die höheren Fakultäten (Jura, Medizin, Theologie) eintrat. Die Verfasserin erfaßt diesen Zusammenhang nur von der Seite des Gymnasiums, wenn sie feststellt, daß der bayerische „Gymnasialkurs für die Vermittlung umfassender Allgemeinbildung nicht ausreichte“ (S. 595). In Wirklichkeit stehen sich hier zwei Modelle gegenüber: die ältere Kombination von Lateinschule, Artistenfakultät und Fachstudium; sowie die jüngere Kombination von Gymnasium und Fachstudium

(zunächst noch angereichert mit etwas Allgemeinbildung). Die länderspezifische Verwirklichung des jüngeren Modells enthüllt zugleich die relative Modernität Preußens und beleuchtet schärfer, als sonst möglich, die typologische Einordnung des bayerischen Gymnasiums (S. 235 ff.).

Betrachtungen dieser Art werfen Fragen der *Kontinuität* und des *Wandels* auf. Die Verfasserin tendiert dazu, die Zäsur der preußischen Bildungsreformen so scharf zu betonen, daß die gesamte Epoche bis zum Ende des Kaiserreichs Einheit gewinnt, der Kulturstaat dem älteren Wohlfahrtspolizeistaat gegenübersteht (S. 6 ff.). Demgegenüber kann man einerseits eine Reihe von Kontinuitätslinien über die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert durchziehen, wenn man die bildungstheoretische Akzentuierung des Neuhumanismus weniger stark gewichtet: Der staatliche Herrschaftsanspruch im Schulbereich zeigt sich schon im 18. Jahrhundert in der selbständigen Schulverwaltung, in der Normierung des Bildungsziels (Abitur), vor allem aber im Prüfungsprinzip, in der staatsfunktionalen Verkoppelung von Bildung und Amt (vgl. S. 572). Möglicherweise überschätzt man sogar die praktische Bedeutung der neuhumanistischen Kehrtwendung in der staatlichen Bildungspolitik zu Beginn des 19. Jahrhunderts, wenn man das gemeineuropäische Erbe der klassischen (lateinischen) höheren Schulbildung in Rechnung stellt. Weniger die neuhumanistischen Inhalte als ihr Ausschließlichkeitsanspruch führten denn auch zum Konflikt zwischen Staat und Gesellschaft im Bereich der Schule. Andererseits sind es gerade derartige Konflikte gewesen, die den Wandel vom Gymnasialmonopol zum System der höheren Schulen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts herbeiführen halfen. Und so ist der lange Zeitraum von 1808 bis 1918 keineswegs als einheitliche Epoche neuhumanistischer höherer Schulbildung anzusehen. Dieser Gesichtspunkt chronologischer Akzentsetzung kommt in der vorliegenden Darstellung vielfach zu kurz (vgl. aber S. 67 ff., 217 ff.). Vielleicht läßt sich, auch im Sinne einer vergrößernden Zusammenfassung vieler Einzelbefunde, folgende Phaseneinteilung vorschlagen:

(1) *Ancien régime*: Heterogene Vielfalt höherer Schulen (Ritterakademien, Lateinschulen, Realschulen), keine klare Regelung des Übergangs zwischen Schule und Universität, aber schon Prüfungsprinzip für die öffentlichen Führungsberufe, daher Studium zunächst an der Artistenfakultät, dann an einer höheren Fakultät.

(2) 1808–1870: Homogene Vorbildung über das Monopol des neuhumanistischen Gymnasiums, Konformitätsdruck dieser privilegierten höheren Schulen auf die realistischen Anstalten (Lateinunterricht), Gleichstellung der Artistenfakultät als neue philosophische Fakultät mit den alten höheren Fakultäten, Fachstudium an einer Fakultät (mit abnehmendem Anteil an universitärer Allgemeinbildung).

(3) 1870–1918: Heterogene Vorbildung (Aufgabe des Gymnasialmonopols), Öffnung des Gymnasiums für „moderne“ Fächer, Aufgabe der Antike zugunsten von Religion, Deutsch, Geschichte und Erdkunde als „gemeinsame ethische Grundlage“ der höheren Schulbildung (S. 228), Gleichberechtigung der höheren Schultypen als „Arbeitsteilung“ in der Pflege der Allgemeinbildung (und arbeitsteilig begründete Profilierung des Gymnasiums als Pflegestätte der antiken Kultur, Aufgabe des „Utraquismus“, S. 232 f.), spezialisiertes Fachstudium an Universitäten oder Technischen (und anderen) Hochschulen, Verkümmern der universitären Allgemeinbildung.

Derartige inhaltliche Wandlungen mögen eine – zweifelhafte – Bedeutung für die Qualifikationsfunktion der Schule gehabt haben. Für die staatsfunktionale Verkopplung von Bildung und Amt erscheinen sie als vergleichsweise zweitrangig, weil der über Berechtigungen im Prinzip erreichbare Status jeweils kalkulierbar blieb. Der soziale Aufstieg über „Bildung“ und „Amt“ erscheint damit im 18. und 19. Jahrhundert als relativ unabhängig vom *Inhalt* der höheren Schulbildung, weil die Maximierung von Chancengleichheit im Bildungswesen noch außerhalb des Horizonts staatlicher Bildungspolitik lag und damit sich nicht die Frage stellte, ob schichtenspezifische Bildungsbarrieren durch besonders esoterische Bildungsgegenstände noch erhöht werden.

1.3. Schule und Schüler

Neben dem „geistigen“ Ausleseprozeß über höhere Schulbildung – geprägt vom Kampf um die „Bildungsidee“ – interessiert naturgemäß der „soziale“ Ausleseprozeß, der Zugang zur höheren Schule und seine schichtenspezifische Nutzung. Wenn das Gymnasium des 19. Jahrhunderts die Bildungselite der Gesellschaft „produzierte“, war es deswegen eine elitäre Schule zur Reproduktion der führenden Gesellschaftsschichten? Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß Untersuchungen zur sozialen Herkunft der höheren Schüler gegenwärtig zu den vordringlichsten Aufgaben der sozialgeschichtlich orientierten Bildungsgeschichte gehören. Zentrale Quelle für derartige Untersuchungen sind die vielfach überlieferten Schülerlisten der einzelnen Schulen. P. KOPPENHÖFER (1980) stützt sich für Baden auf diese Quellengattung, bleibt aber, wie ihm selbst bewußt, hinter den damit gegebenen Analysemöglichkeiten erheblich zurück (S. 321, Anm. 19). Dies gilt leider nicht nur für die Datenerfassung, die viel differenzierter hätte ausfallen müssen, sondern auch für einige methodische Aspekte der Analyse, so für den Verzicht auf ein Schichtungsschema zugunsten einer schwer lesbaren Häufung höchst unterschiedlich dimensionierter, im gewerblichen Bürgertum zudem wenig differenzierter Berufsgruppen, aber auch für die Verwendung unterschiedlicher Quotienten unter dem gleichen Namen des „relativen Schulbesuchs“ (S. 49, 156). – Trotz dieser Einschränkungen gelangt der Verfasser zu Ergebnissen, die den Stand unseres gesicherten Wissens erweitern. Quer zu der Gliederung des Autors, die nicht immer überzeugt, sollen die wichtigsten Resultate kurz vorgestellt werden.

(1) *Frequenzschwankungen und Schülerrekrutierung*: Die großen Gewinner der gymnasiale Expansion (1875–1885) waren das Wirtschaftsbürgertum, die Volksschullehrer und die unteren Beamten (S. 75, 79).

(2) *Schülerrekrutierung und Verweildauer*: Abgesehen von den Bauernsöhnen, die meist Priester werden wollten, liegt die Verweildauer des Wirtschaftsbürgertums deutlich unter derjenigen der Akademiker und Beamten (S. 82ff.).

(3) *Schülerrekrutierung und Schulleistung*: Gemessen an den ersten drei Rangplätzen in der Klasse sowie am Anteil der Repetenten, ergibt sich aus Tabelle 19 folgende schichtenspezifische Schulleistung bzw. Beurteilung seitens der Lehrer (S. 106ff., 264): (a) überdurchschnittlich gut, wenig Repetenten: Akademiker, Lehrer, Bauern; (b) unterdurchschnittlich gut, viel Repetenten: untere und z. T. mittlere Beamte; (c) überdurchschnittlich gut, zugleich viel Repetenten: Handwerker; (d) unterdurchschnittlich gut,

zugleich wenig Repetenten: kaufmännische Berufe. – Hier wäre es interessant gewesen, den Zusammenhängen von Schulleistung und Verweildauer nachzugehen.

(4) *Relativer Schulbesuch der Sozialgruppe*: Der hier einschlägige Einschulungsquotient oder Rekrutierungsindex ist allein in der Lage, zeitliche Veränderungen im Ausmaß an Chancenungleichheit anzuzeigen, so schwer es meist ist, die dafür notwendigen Daten zu finden oder zu erstellen. Der Verfasser unternimmt zwei Versuche in dieser Richtung. Für ganz Baden deuten die Ergebnisse, die sich auf Berufszählungen stützen, auf einen *Abbau* von Chancenungleichheit zwischen 1864 und 1907 hin (S. 152). Für Freiburg und Mannheim zeigt sich, gestützt auf eine aus Adreßbüchern gezogene Berufsverteilung, eine *Zunahme* der relativen gymnasialen Bildungsabstinenz der „unteren, handarbeitenden traditionell bildungsfernen Berufskreise“ zwischen 1855/60 und 1885 (S. 153f.). Eine weitergehende Schlußfolgerung verbietet sich schon aus dem Umstand, daß hier nur die Gymnasien, nicht aber auch die – inzwischen nach preußischem Vorbild reorganisierten – Realanstalten in der Analyse berücksichtigt sind.

Generell neigt der Autor an verschiedenen Stellen dazu, die weitgehenden Thesen MÜLLERS (1977) von der zunehmenden sozialen Exklusivität des Gymnasiums im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts für Baden als nicht zutreffend einzuschätzen. Und dies, obwohl andere Indikatoren, wie Schulgeld, Stipendien und Ausbildungskosten, auch in Baden in die Richtung einer zunehmenden Selektivität verweisen. Hier ordnen sich die Kapitel ein, die das Gymnasium im sozialen Bewußtsein der Zeit beleuchten. Aus der Sicht der ländlichen Bevölkerung mit ihrer „popularen Subkultur“ wird sehr schön deutlich, welche „psychischen Opfer“ es bedeutete, im Einzelfall den Weg zum Gymnasium zu finden und zu gehen (Kap. 10). Aus der Sicht der Lehrer an den Gymnasien (Kap. 11) spielten die dem modernen Bildungswesen zugehörigen universalistischen Leistungskategorien erstaunlich lange keine dominante Rolle, erreichten ihren Durchbruch erst im Gefolge sozialdarwinistischer Ideologeme seit 1890/1900. Welche Bedeutung derartige sich ändernde „Deutungsmuster der gesellschaftlichen Bildungsverteilung“ (S. 205) für die selegierende Rolle des Lehrers haben, bleibt offen; aber der statistische Befund läßt allenfalls die Vermutung zu, daß Chancenungleichheit noch stärker abgebaut worden wäre, wenn diese und andere Barrieren nicht bestanden hätten.

Das *neuhumanistische* „Deutungsmuster“ der gesellschaftlichen Verteilung von Bildung, eng verknüpft mit den preußischen Reformen des frühen 19. Jahrhunderts, wird bis heute kontrovers beurteilt, je nachdem, ob man die proklamierte „Allgemeinbildung“ stärker schulorganisatorisch als die allen Menschen gemeinsame Bildung oder stärker inhaltlich als zivilisationsfeindliche Geistesaristokratie faßt. Beide Thesen sprechen das Verhältnis von „Gymnasium und Gesellschaft“ an. Auf der normativen Ebene akzentuiert M. KRAUL (1980) die „demokratische Tendenz“ (PAULSEN) des neuen Gymnasiums, und diese Vorgabe verschärft die Erwartungen, die an die „Schulrealität“ gestellt werden. Denn die Nutzung des neuhumanistischen Gymnasiums seitens der städtischen Gesellschaft steht im Mittelpunkt ihrer Untersuchung, und der Anspruch der Schule zielt auf breiteste Rekrutierung. In drei Schritten wird die damit erforderliche Analyse der gymnasialen Schülerschaft durchgeführt:

(1) *Schichtungsmodell für die preußische Gesellschaft im Vormärz*: Auf der Basis der „Klasseneinteilung“ der Gesellschaft im Allgemeinen Landrecht (1794) und im Klassen-

steuergesetz (1820), ergänzt um eine Fülle von Reglements über die Rangordnung, die Diäten- und Reisekostenvergütung, wird in subtiler Kleinarbeit ein transparentes 5-Schichten-Modell entwickelt, das insbesondere die verschiedenen Fraktionen des Bürgertums *hierarchisch* differenziert; die Binnenstruktur der einzelnen Schichten, etwa Besitz- und Bildungsbürgertum, kommt dabei allerdings nur anlässlich von Feinanalysen zum Tragen.

(2) *Städtische Gesellschaft und gymnasiale Schülerschaft*: Für die Gymnasien von 6 Städten der preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen (Recklinghausen, Coesfeld, Minden, Hamm, Trier, Düsseldorf) werden die überlieferten Schülerverzeichnisse ausgewertet. Das zentrale Datum für die soziale Herkunft der Schüler ist der „Beruf des Vaters“, und nach den Konventionen des erarbeiteten Schichtungsmodells rekrutierten sich nahezu 80% der fast 7000 erfaßten Schüler aus dem mittleren und unteren Bürgerstand (Schichten 3 und 4), allein 42% aus Schicht 4 (S. 144). War das Gymnasium des Vormärz damit städtische Einheitsschule? Sicherlich nicht mit Bezug auf die Unterschicht, die nur mit 3% unter den Gymnasiasten vertreten war. Das Ausmaß an „Chancengleichheit“ zu bestimmen, hieße im strengen Sinne, für die Gesellschaft der untersuchten Städte die Sozialstruktur nach den gleichen Kriterien wie für die Gymnasien zu ermitteln. Die Verfasserin verzichtet auf diesen schwierigen und zeitraubenden Arbeitsschritt. Statt dessen charakterisiert sie (auf der Basis der topographischen Literatur) die Wirtschaftsstruktur der einzelnen Städte. Durch überlegte Veränderung dieser Variable (agrarisch und gewerblich/beamtenmäßig, klein- und großstädtisch) kann immerhin der qualitative Nachweis erbracht werden, daß die Sozialstruktur der gymnasialen Schülerschaft abhängig ist von der Wirtschaftsstruktur der Stadt. Diese Ergebnisse, zusammen mit der starken Repräsentanz der mittleren Schichten, führen dazu, das Gymnasium des Vormärz als Stadtschule einzustufen (z. B. S. 123).

(3) *Soziale Herkunft und Schullaufbahn von Gymnasiasten*: Schülerlisten enthalten charakteristischerweise Angaben nicht nur zur sozialen Herkunft, sondern auch zur Schullaufbahn des Schülers: Alter, Konfession, Schuleintrittsdatum, Eingangsklasse, Schulabgangsdatum, Abgangsklasse, Berufswunsch. Nimmt man diese Daten mit Hilfe der EDV auf, so erschließt man vielfältige Analysemöglichkeiten. M. KRAUL nutzt einige dieser Möglichkeiten, indem sie nach der Abhängigkeit der Schullaufbahnmerkmale von der sozialen Herkunft der Schüler fragt, und zwar in statistisch abgesicherter Weise. Der überwältigende Eindruck ist, daß die einzelnen Merkmale (Eingangsklasse, Abgangsklasse, Alter, Verweildauer) eine große Streubreite haben, der gegenüber die schichtenspezifische Variation vergleichsweise klein erscheint (S. 145 ff.). Immerhin deutet sich an: (a) Schüler aus oberen Schichten treten relativ häufiger in einem jüngeren Alter in das Gymnasium ein; (b) Schüler aus unteren Schichten treten relativ häufiger in die Sexta ein, obwohl ihr Eintrittsalter relativ höher liegt; (c) Schüler aus unteren Schichten gehen (in einigen Fällen) relativ früher vom Gymnasium ab.

Derartige Ergebnisse verweisen auf ein schichtenspezifisches Bildungsverhalten, das dem multifunktionalen Charakter des Gymnasiums als Stadtschule (vgl. MÜLLER 1977) entspricht. Weitergehende Forschungen werden genauere Aufschlüsse bringen können, wenn sie die nicht-gymnasialen städtischen Schulen in die Analyse einbeziehen, die einzelnen Merkmale noch stärker differenzieren und zeitliche Veränderungen sowohl der

Gesellschaft wie der Schülerschaft zueinander in Beziehung setzen. Vorderhand scheint jedenfalls wenig Veranlassung zu bestehen, die elitebildende Funktion des Gymnasiums mit einer elitären Rekrutierung der Gymnasiasten gleichzusetzen, gleichgültig, wie man Theorie und Ideologie des Gymnasiums interpretieren mag.

2. Gewerbeschulwesen

Dem preußischen Gewerbeschulwesen, von der neuhumanistischen Bildungstheorie als „Spezialbildung“ jenseits des auf allgemeine Menschenbildung gerichteten Anspruchs angesiedelt, hat die pädagogische Geschichtsschreibung bis in die jüngste Zeit kaum Beachtung geschenkt, obwohl die Wirtschaftsgeschichte schon seit Jahrzehnten diesen Teil des Bildungswesens als bedeutsame staatliche (!) Initiative zur Qualifizierung für die Wirtschaft über das Medium Schule gewürdigt hat. In dieser Tradition steht naturgemäß die oberste der drei Etagen des gewerblichen Schulwesens im Vordergrund, die Technische Hochschule mit ihren Vorläufern, den polytechnischen Schulen. Daß man den plausiblen Zusammengang zwischen den einzelstaatlichen Bemühungen um polytechnische Schulen und um Industrialisierung für die Zeit bis etwa 1860 vermutlich überschätzt, ist ein wichtiges Nebenergebnis der Studie von L. U. SCHOLL (1978), die als solche nicht institutionengeschichtlich, sondern berufsgeschichtlich angelegt ist.

Die Berufsgeschichte der Ingenieure kennt zwei Traditionslinien: die akademische der Ingenieuroffiziere und Baubeamten; und die handwerkliche der in der Wirtschaft tätigen Empiriker. Staatliche Normierung der Ausbildung zielt seit dem 18. Jahrhundert auf die erste Gruppe, und hier ordnet sich die Geschichte der Artillerie- und Ingenieurschulen ebenso ein wie die der Bau- und Bergakademien. Die Verschulung, mit anschließender Akademisierung, erfaßte indessen auch die Techniker der gewerblichen Wirtschaft, und so richtet z. B. Preußen *neben* der Bauakademie (1799) das Gewerbeinstitut (1821) ein (vgl. LUNDGREEN 1975). Daß man traditionell das Berliner Gewerbeinstitut relativ bescheiden einstuft, wenn man es mit den gleichzeitig gegründeten polytechnischen Schulen der anderen deutschen Staaten vergleicht, wird als richtig bestätigt, aber auch erklärbar durch SCHOLLS Arbeit. Offensichtlich verbanden die polytechnischen Schulen, so jedenfalls die Hannoversche, die Funktionen, die in Berlin Bauakademie und Gewerbeinstitut getrennt wahrnahmen. Und so müssen die polytechnischen Schulen für die ersten Jahrzehnte ihres Bestehens in erster Linie als Pflanzstätten technischer Beamter angesehen werden (Wege-, Wasser-, Eisenbahnbau).

Auf dem Wege einer kollektiv-biographischen Untersuchung einzelner Teilgruppen von Ingenieuren gewinnt der Verfasser seine Ergebnisse, die ihn verallgemeinernd davon sprechen lassen, daß der Staat den „Beruf“ des Ingenieurs über Arbeitsplatzabgrenzung und Ausbildungskontrolle konstruiert habe (S. 293). Demgegenüber kennt die gewerbliche Wirtschaft das nicht-hierarchische Nebeneinander von Empirikern und Akademikern unter den Ingenieuren; freilich überwiegen die Akademiker etwa ab 1860, aber auf ihre Ausbildung ist seitens der „Wirtschaft“ auch zu dieser Zeit noch kein Einfluß genommen worden, dafür jedoch von der Technikerbewegung selbst (S. 406ff.). Ob die eher professionspolitisch als technologisch determinierte Akademisierung der privatwirtschaftlich beschäftigten Ingenieure zu einer Veränderung ihrer sozialen Herkunft im Sinne einer

Verringerung sozialer Aufstiegsmöglichkeiten geführt hat, erscheint nach SCHOLL zweifelhaft, weil sich schon bis 1870 bemerkenswert viel Ingenieure aus den höheren Schichten rekrutierten (S. 418ff.). Offensichtlich boten Status und Funktion des Ingenieurs auch ohne die „höheren Weihen“ des über Gymnasialbildung vermittelten Sozialprestiges eine hinreichend attraktive Ersatzkarriere selbst für Söhne aus dem Bildungsbürgertum.

Für die mittlere Etage des gewerblichen Schulwesens, die späteren technischen Mittelschulen (höhere und niedere Fachschulen), sind die Provinzialgewerbeschulen der wichtigste Typus aus der frühindustriellen Epoche. Die bildungspolitische und sozialgeschichtliche Einordnung dieser Provinzialgewerbeschulen als *Bildungsinstitutionen* setzt sich CHR. SCHIERSMANN (1979) zum Ziel; sie ist an den „sozialhistorischen Voraussetzungen“ sowie an den „bildungs- und gesellschaftspolitischen Konsequenzen“ der preußischen „Berufsbildungspolitik im 19. Jahrhundert“ am Beispiel der Provinzialgewerbeschulen interessiert (S. 7). In der regionalen Begrenzung auf die preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen gelingt es ihr, „den vorhandenen Aktenbestand über die Provinzial-Gewerbeschulen auf lokaler und Regierungsebene möglichst vollständig auszuwerten“ (S. 7) und die Befunde auf den Wirtschaftsraum Rheinland/Westfalen zu beziehen. Die Ebenen der Darstellung unterscheiden dabei sorgfältig zwischen den generellen Vorgaben des Ministeriums, der kommunalen Realisierung und Modifizierung dieser Vorgaben in der lokalen Schulgeschichte, dem bildungspolitischen Selbstverständnis der verschiedenen Akteure und der „Schulrealität“, wie sie sich vor allem in einer minutiös genauen Beschreibung der Schülerpopulation hinsichtlich aller erfaßbaren Merkmale rekonstruieren läßt.

2.1. Schule und Stadt

Um die Ergebnisse knapp zu referieren, bietet sich die Frage nach Diskrepanzen zwischen ministeriellen Normen und kommunaler Praxis an. Das Handels- und Gewerbedepartement (BEUTH) wollte eine einklassige Vollzeitschule, die eine allgemeine naturwissenschaftlich-technische Grundbildung (Zeichnen, Mathematik, Naturkunde) für alle Gewerbe (unter besonderer Berücksichtigung der Bauhandwerker) vermitteln und zugleich für die obere Klasse des Berliner Gewerbeinstituts vorbereiten sollte. Für diese „Gewerbeschule“ setzte man eine Vorbildung voraus, die über der Elementarschulbildung liegen, an die lokalen Bürger- und Stadtschulen anknüpfen sollte. Als Adressatenkreis dachte man zwar auch an Handwerker, vor allem aber an Unternehmersöhne (Konzeption der Techniker-Elite). Die Kommunen (und die Lehrer der Gewerbeschulen) befürworteten und realisierten, auf zusätzliche kommunale Kosten, eine andere Version: Alle Provinzial-Gewerbeschulen der preußischen Westprovinzen waren bereits vor 1850 zweiklassige Vollzeitschulen; sie öffneten sich bewußt dem Schüler mit Elementarschulbildung, lösten das Vorbildungsproblem teils durch Einrichtung einer vorgeschalteten Klasse, teils durch organisatorische Verbindung mit der lokalen Bürger- oder Realschule. Ihr Adressatenkreis waren vornehmlich die Handwerker und Kleingewerbetreibenden der lokalen Wirtschaftsregion.

Diese kommunale Version des Gewerbeschulkonzepts nahm damit einerseits schon wesentliche Züge der Reorganisation von 1850 vorweg, vor allem die Zweiklassigkeit und die faktische Loslösung von der – an die Vorbereitung auf das Gewerbeinstitut geknüpften

– Elite-Konzeption (S. 203 ff., 210 ff.). Auf der anderen Seite näherten sich die Gewerbeschulen vor 1850 teilweise in erheblichem Ausmaß den Realschulen durch die Aufnahme „allgemeinbildender“ Fächer (Deutsch, Geschichte, Geographie, neuere Sprachen) als fakultatives Angebot (S. 110 ff.). Daß Lehrer und Kommunen diese Entwicklung unter Gesichtspunkten der „Emanzipation“ (des Wirtschaftsbürgers und der Bildungsinstitution) in der von Berechtigungen geprägten sozialen Hierarchie, der gegebenen Verknüpfung von „Bildung“ und gesellschaftlichem Status, forderten und durchsetzten, ist leicht einsehbar (S. 85 f., 112). Diese Tendenz besiegelte freilich, wie bekannt, langfristig das Schicksal der Gewerbeschulen, denn mit den seit 1832 und 1859 über Berechtigungen privilegierten Realschulen konnten sie nicht um den nahezu identischen Adressatenkreis konkurrieren. Das Ministerium steuerte zwischen 1850 und 1870 der drohenden Entwicklung zwar energisch entgegen, indem z. B. die organisatorische Trennung von Realschulen verlangt wurde (S. 216 ff.). Als sich aber die Statusinteressen der neuen, quasi-akademischen Technikergeneration mit denjenigen der Gewerbeschullehrer und Kommunen verbanden, geriet die alte Gewerbeschule hoffnungslos ins Hintertreffen, und die meisten wurden in Oberrealschulen und Realschulen umgewandelt (durch Ausbau der unteren Klassen und Verzicht auf die Fachklasse).

Ohne die Bestrebungen der Gewerbeschullehrer ideologiekritisch zu bewerten, wird die Entwicklungsgeschichte der Gewerbeschule dahingehend zusammengefaßt, daß es nicht gelungen sei, „die allgemeinen und die berufsbezogenen Bildungsinhalte so zu integrieren, daß sich daraus ein selbständiger und lebensfähiger Schultyp entwickelte“ (S. 280). Zu dieser – retrospektiven – Prognose neigt die Verfasserin von Anfang an aufgrund ihrer aus der gegenwärtigen Diskussion gewonnenen Wertmaßstäbe. Ausgehend von dem Postulat einer „Integration allgemeiner und beruflicher Bildung“ (S. 1) als der adäquaten *pädagogischen* Lösung des Berufsbildungsproblems, geißelt sie die „Forderung nach organisatorischer und inhaltlicher Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung“ als „den für die Entwicklung des deutschen Bildungssystems wohl folgenswersten Kernpunkt des neuhumanistischen Reformkonzepts“ (S. 31). Ihr Herz gehört dem Modell der HECKERSchen Realschule des 18. Jahrhunderts, und sie benutzt die – irreführende – Denkfigur von der „Auflösung“ der „Einheit“ von allgemeiner und beruflicher Bildung (S. 6, 186, 283), als ob diese Einheit im Deutschland des 18. Jahrhunderts oder in den europäischen Staaten des 19. Jahrhunderts jemals bestanden hätte. Den Gründern der preußischen Gewerbeschule wirft sie einseitige Rücksichtnahme auf wirtschaftspolitische Gesichtspunkte, mangelnde pädagogische und bildungspolitische Reflexion vor (S. 34, 43, 53).

In dem Bemühen, eine Art technisches Gymnasium als die adäquate, aber nicht verwirklichte Lösung des Bildungsproblems für den Wirtschaftsbürger erstehen zu lassen (vgl. S. 13, 116), geht die Verfasserin so weit, den Vater der – angeblich nicht lebensfähigen – Gewerbeschulen, BEUTH, zum Kronzeugen des langfristig besseren Modells zu machen: BEUTH habe die Gewerbeschulen nur als „Übergangslösung“ konzipiert angesichts eines defizitären Bürgerschulwesens (S. 44 f.); er habe an deren Auflösung gedacht, sobald nur genügend leistungsfähige Bürgerschulen (im Sinne von lateinlosen Realschulen) vorhanden seien. Hier wird ausgerechnet BEUTH zum heimlichen Advokaten der späteren Oberrealschule, obwohl er sich von einer in diese Richtung zielenden Konzeption, die KUNTH vertrat, absetzte (S. 45 ff.) und obwohl das Ministerium

nicht müde wurde, Bestrebungen zu bekämpfen, die auf die Erweiterung des Unterrichtsangebots um „allgemeinbildende“ Fächer hinausliefen (S. 107, 115f.). In Wirklichkeit nahm BEUTH die „vorübergehende“ Bürgerschulfunktion der Gewerbeschule in Kauf, bis die Vorbildungsfrage besser gelöst werden konnte (S. 136).

Eine ähnliche Fehlinterpretation unterläuft der – sonst sehr behutsam und sorgfältig argumentierenden – Verfasserin hinsichtlich der Vorstellungen BEUTHs über die adäquate Ausbildung von technischen Verwaltungsbeamten (S. 23ff.). BEUTH dachte nicht an eine technische Ausbildung als Alternative zur juristischen, sondern an eine technische Zusatzausbildung für Juristen. Es ging ihm nicht um eine Gleichstellung von Technikern und Staatsbeamten. Schließlich ist es ein ebenfalls aus dem anti-neuhumanistischen Affekt geborenes Fehlurteil, wenn aus dem Scheitern der Pläne zur Errichtung einer *école polytechnique* in Berlin (1820–1850) gefolgert wird, „daß sich Naturwissenschaftler und Techniker bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ihr Sozialprestige außerhalb des akademischen Bereichs erkämpfen mußten“ (S. 757. Hier werden Universität und Technische Hochschule – diese auch schon vor ihrer offiziellen Akademisierung – gröblich unterbewertet).

Löst man sich von derartigen irritierenden Bewertungen, die ja in ihrer Summe die Entwicklung der Gewerbeschulen zu Oberrealschulen in durchaus ambivalentem Licht erscheinen lassen, so kann man gerade auf der Basis der von SCHIERSMANN erschlossenen und vorgelegten Befunde zu einem eher positiven Urteil über die Provinzialgewerbeschulen kommen. Ihrer wirtschaftspolitischen Aufgabe im Rahmen der Industrialisierung sind sie, wie die Verfasserin plausibel macht, trotz relativ kleiner Schülerzahlen weitgehend gerecht geworden, und zwar vor allem mit Rücksicht auf regionale Bedürfnisse. In sozialgeschichtlicher Hinsicht waren sie, wie die sorgsame Analyse mit Hilfe des von M. KRAUL (1980) entwickelten Schichtungsmodells ergibt, typischerweise eine nahezu einzigartige Qualifizierungseinrichtung und damit auch Mobilitätsschleuse für Elementarschulabsolventen und für das „niedere Bürgertum“ (bes. Handwerkersöhne). Inwieweit diese Möglichkeiten nach 1870/78 noch bestanden, ist zweifelhaft, kann aber nur durch weiterführende Forschungen geklärt werden. Grundsätzlich ist die Geschichte der Provinzialgewerbeschulen, und hier ist der Verfasserin voll zuzustimmen, deswegen so lehrreich, weil sie zeigt, „daß selbst ein Schultyp, dessen Entstehung und Durchsetzung außerordentlich eng mit ökonomischen Faktoren verknüpft ist, in seiner Entwicklung nicht ausschließlich durch diese Determinante gesteuert wird“. Einflußgrößen wie „die normierende Struktur von ‚Allgemeinbildung‘“ und die „Absicherung von Statushierarchien“ haben ihr eigenes Gewicht, lassen sich nicht auf die ökonomische Komponente reduzieren (S. 281, 283).

2.2. Schule und Schulsystem

Nimmt man außerökonomische Bestimmungsgründe für die Entstehung und Entwicklung eines Schultyps zum systematischen Gegenstand der Analyse, dann kann man, in begründeter „vereinseitigender Gewichtung“, nach der „bildungssysteminternen Dynamik“ fragen (S. 19). Dies tut K. HARNEY (1980) auf hohem Reflexionsniveau mit Bezug auf die Fortbildungsschulen, die unterste Etage im beruflichen Bildungssystem. Zwei zentrale Theoreme liegen seinem „Deutungsmuster“ „für die sinninterpretierende Erschließung“

von zumeist publizierten Quellen zugrunde (S. 16, 18): (1) Schule ist eine „Definitionsinstanz“ für die Bestimmung von Qualifikationen und von Status (S. 1). „Berechtigungen sowie die ihnen vorgelagerten Prüfungen und Lehrpläne“ definieren „Arbeitsanforderungen in Qualifikationen“ um, sortieren sie nach Berufen und unterwerfen sie „einer horizontalen wie vertikalen Typisierung“ (S. 11; vgl. dazu DRESSSEN 1977). (2) Die „durch einmal geschaffene Karrieren im Bildungssystem kreierten Wertsicherungs- und Prestigeinteressen“ verursachen als „dynamisierendes Prinzip“ (S. 150) einen von oben nach unten verlaufenden Hierarchierungsprozeß; um den Wert von Qualifikationen und Status vor Inflationierung zu schützen, werden „inferiore, aber immer noch hinlänglich attraktive Ersatzkarrieren aufgebaut, die Aufstiegsaspirationen abkühlen und den Wert der übergeordneten Ebenen sichern bzw. erhöhen“ (S. 8). Der diesem Prozeß systematisch zugrunde liegende „Inferioritätsbedarf“ des Bildungssystems findet seine Grenze auf einer unteren Ebene in Schultypen, die „karrierenegierend“ und damit „statusirrelevant“ sind (S. 8, 60, 76).

Die preußische Fortbildungsschule des späten 19. Jahrhunderts wird als eine derartige Schule ohne eigenen Inferioritätsbedarf nach unten bestimmt. Um diesen Gesichtspunkt herauszuarbeiten, verfolgt der Verfasser in großen Bögen die Geschichte des gesamten gewerblichen Berufsbildungssystems unter der Ausgangshypothese: Der „zunehmende Institutionalierungsgrad des beruflichen Schulsystems im 19. Jahrhundert“ läßt sich „als Auflösung zunächst offener, durch geringe Spezifikation der angeworbenen Klientel gekennzeichnete Angebote in solche mit hoher Spezifikation der Klientel“ beschreiben (S. 1f.). Der Ausdifferenzierungsprozeß von der freiwilligen Handwerkerfortbildungsschule über die Provinzialgewerbeschule zur Oberrealschule (1878) und zur technischen Mittelschule (1890er Jahre) ist schon oft beschrieben worden. Hier wird er bildungssystemintern gedeutet als Hierarchierungsprozeß, gesteuert vom Inferioritätsbedarf bestimmter Adressaten und der Lehrer. Insbesondere die Provinzialgewerbeschule bietet sich für diese Sichtweise an. Ihre eigentümliche Doppelstellung zwischen Fachschule („autonome Funktion“) und Vorbereitungsschule („inferiore Funktion“) für das Gewerbeinstitut führte schließlich zur institutionellen Verselbständigung erst ihrer „inferioren Funktion“: Oberrealschule (als Statusaufwertung durch Einbezug in die Sphäre der Allgemeinbildung); dann zur institutionellen Verselbständigung ihrer alten „autonomen Funktion“ in den neuen technischen Mittelschulen (für „Techniker zweiten Grades“), unter sich hierarchisch gestuft für Schüler mit oder ohne das „Einjährige“ der höheren Bildung (Statusaufwertung durch Abgrenzung nach unten).

Die entscheidende zeitliche Zäsur dieser Entwicklung liegt 1870; der Verfasser wendet seine Aufmerksamkeit in nicht ganz einsichtiger Weise stärker der frühen Zeit (1818–1870) zu, mit dem Fazit, daß die Tendenz der Provinzialgewerbeschule eher auf die Fachschule für „Techniker zweiten Grades“ hinauslief (S. 48, 51). Um so erklärungsbedürftiger bleibt die Kursänderung von 1870/78, und es ist bedauerlich, daß diese weniger genau erforschte Periode hier nicht stärker empirisch fundiert wird. Das gleiche gilt für die technischen Mittelschulen der 1890er Jahre. Insbesondere wäre es nötig gewesen, die „niedere Fachschule“ viel genauer hinsichtlich ihrer Gründungsbedingungen und ihrer Klientel darzustellen. Denn gerade auf sie kommt es an, wenn man die Fortbildungsschule durch ihre *relative* Lage im Bildungssystem, also vor allem zu ihrem rangnächsten „Nachbarn“, kennzeichnen will.

Die „Typen- und Schichtenspezifizierung des Gewerbeschulsektors“ erzeugte, so die zentrale These des Autors für seinen eigentlichen Untersuchungsgegenstand, einen „Bedarf an Inferiorität“, durch den „die Fortbildungsschule ihr spezifisches Profil und ihre Lagebestimmung“ erhielt (S. 62). Die „Inferiorisierung von Schule und Schülern im Gesamtsystem beruflicher Bildung“ ist „als durchschlagendes und konstantes Motiv preußischer Fortbildungsschulpolitik erkennbar“ (S. 67). Als entscheidende Charakteristika dieser „Inferiorisierung“ werden der (seit den 1890er Jahren faktisch weitgehend durchgesetzte) *Pflichtschulcharakter* sowie die explizite Unterstellung eines *Erziehungsbedarfs* für die Schüler angesehen (S. 69). Dementsprechend wendet sich das ministerielle Eingriffsverhalten gegen die noch bestehenden freiwilligen Fortbildungsschulen (S. 78 ff.) und richtet die „normative Auslegung“ der Pflichtfortbildungsschule „an der Synthetisierung von legitimatorischem Berufsbezug und Erziehungsanspruch“ aus (S. 103). Die pädagogische Theorie der Fortbildungsschule fügt sich, „als Ausdruck der legitimatorischen und politischen Selbstbehauptungsprobleme aus der Perspektive der Lehrer, Bildungspolitikern und Aufsichtsbeamten“ (S. 118), in die inferiore Stigmatisierung der Fortbildungsschule stilisierend ein: Die Lehrer werden zu „professionellen Moralinterpreten“, die Schüler zu „Opfern, die solche Interpretationen nötig haben“ (S. 146).

Im Ergebnis drängt sich dem Leser folgendes Bild auf: In einem mit großer „Subtilität“ (S. 80) gesponnenen Netz, dem Bildungssystem mit seinen durch Inferioritätsbedarf konstituierten, hierarchisch gestuften Maschen, zappelt der Fortbildungsschüler hoffnungslos, aber zufrieden, am äußeren Rand, weil sein Schultyp zugleich karrierenegierend und aspirationshemmend ist. Gegen diese geschlossene Welt sprechen allerdings Einwände, die z. T. nicht in Sicht kommen, wenn man das vom Verfasser gewählte Deutungsmuster mit seiner Selektivität in Rechnung stellt.

- (1) Die Einschätzung des ministeriellen Eingriffsverhaltens hinsichtlich seiner organisatorischen und normativen Konsistenz und Durchschlagskraft ist mit der „Schulrealität“ zu konfrontieren, wie sie z. B. in der „kommunalen Version“ der Provinzialgewerbeschulen faßbar ist (vgl. SCHIERSMANN 1979).
- (2) Die pädagogische Theorie eines Schultyps sagt mehr zur allgemeinen Geistesgeschichte sowie zur Ideologie von Pädagogen als Profession, weniger zur Realgestalt des Schultyps.
- (3) Der „Inferioritätsbedarf“ des beruflichen Bildungssystems hinsichtlich einer Pflichtfortbildungsschule als „Letztinstanz, auf deren Kosten das fachschulische System der Ersatzkarrieren aufgebaut wurde“ (S. 90), war erst in den 1890er Jahren gegeben. Die Fortbildungsschule ist aber viel älter, und „die staatliche Aufmerksamkeit konzentrierte sich“ lange Zeit „auf die zwischen Fortbildungs- und Technischer Hochschule zu schaffenden Zwischeninstanzen“ (S. 73). Der Hierarchisierungsprozeß verläuft damit chronologisch nicht von oben nach unten, sondern nach dem Prinzip einer internen Ausdifferenzierung. In diesem Prozeß muß der Verfasser das Zurücktreten der „allgemeinen“ Fortbildungsschule, die vom Kultusministerium unter volksschulpädagogischen Gesichtspunkten bis 1885 verwaltet wurde, zugunsten der „gewerblichen“ Fortbildungsschule mit ihren curricularen Vorzügen eigentümlich unterbewerten, weil die „Inferiorisierung“ als „Letztinstanz“ in einem System von Relationen der zentrale Gesichtspunkt ist.

(4) Die individuelle Nutzung der jeweiligen Angebotsstruktur des Bildungssystems ist viel variationsreicher als die Rede von spezifischer Klientel unterstellt. Um so mehr gilt dies, wenn die Angebotsstruktur selbst durchaus alternativ interpretiert werden kann. So bedeutet die Umwandlung der freiwilligen Handwerkerfortbildungsschule (mit offener Struktur und heterogener Klientel) in die normierte Pflichtfortbildungsschule (mit spezifischer Klientel) nach den Kriterien des Autors, daß die neue normierte Fortbildungsschule karrierebezogen wird, weil sie die „Individualisierung beruflichen Lernens“ auflöst und dafür den Zugang zur niederen Fachschule systematisch und kalkulierbar eröffnet (S. 79 f.). Die entscheidende „Demarkationslinie“ (S. 60) verlief dann zwischen niederer und höherer Fachschule, aber auch sie war nicht so scharf ausgeprägt, weil die niedere Fachschule immerhin für die untere technische Beamtenebene „berechtigungs-fähig“ war (S. 152). Selbst die unterstellte aspirationshemmende Verankerung des Fortbildungsschülers in der Welt des Handwerks ermöglichte angesichts der bekannten – und zeitgenössisch beklagten – sozialen Aufstiegsmobilität des Handwerks intergenerationelle Mobilität für den Fortbildungsschulabsolventen (S. 104 f.).

Der weiteren Forschung sind damit zwei grundsätzliche Aufgaben gestellt: Zum einen gilt es, die bildungssysteminterne Dynamik noch genauer zu analysieren, sowohl hinsichtlich ihrer regionalen/lokalen Ausprägung als auch hinsichtlich ihrer sozialgeschichtlichen Auswirkungen. Zum anderen wird man sich daran versuchen müssen, die bildungssystem-externen Einflußgrößen sowie die „Grenzbestimmung“ zwischen beiden Bereichen in die Analyse einzubeziehen (S. 19). Daß das relative „Gewicht“ nicht-ökonomischer Faktoren dabei kaum überschätzt werden kann, scheinen mir nicht zuletzt die hier vorgestellten neueren schulgeschichtlichen Arbeiten in durchaus unterschiedlicher Weise, aber gleichsinnig nahezulegen.

Literatur

- DRESSEN, H. J.: Die Hierarchisierung der Ingenieurberufe. Zur sozialen Konstruktion von Berufshierarchien am Beispiel der Abgrenzung von diplomierten und Fachschulingenieuren in Deutschland um die Jahrhundertwende. In: Die soziale Konstitution der Berufe. Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe. Bd. 1. Hrsg. von U. BECK/M. BRATER. Frankfurt/München 1977, S. 63–134.
- HARNEY, K.: Die preußische Fortbildungsschule. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 14.) Weinheim/Basel 1980.
- KOPPENHÖFER, P.: Höhere Schule und Auslese. Untersuchungen zur sozialen Herkunft der höheren Schüler Badens (1834/36–1890). (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 15.) Weinheim/Basel 1980.
- KRAUL, M.: Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert. Bd. 18.) Göttingen 1980.
- LUNDGREEN, P.: Techniker in Preußen während der frühen Industrialisierung. Ausbildung und Berufsfeld einer entstehenden sozialen Gruppe. (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin. Bd. 16.) Berlin 1975.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert. Bd. 7.) Göttingen 1977.

- ROMBERG, H.: Staat und höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg unter besonderer Berücksichtigung Preußens. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 11.) Weinheim/Basel 1979.
- SCHIERSMANN, CHR.: Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzialgewerbeschulen im 19. Jahrhundert. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 8.) Weinheim/Basel 1979.
- SCHOLL, L. U.: Ingenieure in der Frühindustrialisierung. Staatliche und private Techniker im Königreich Hannover und an der Ruhr (1815–1873). (Studien zu Naturwissenschaft, Technik und Wirtschaft im Neunzehnten Jahrhundert. Bd. 10.) Göttingen 1978.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Spreeweg 21, 4800 Bielefeld 1